

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики психологии и социологии  
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ А.К. Лукина  
подпись инициалы, фамилия  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

**УЧАСТИЕ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК УСЛОВИЕ  
РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ  
СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Руководитель	_____	<u>доцент, канд. филос. наук</u>	<u>А.К. Лукина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>М.В. Колмакова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю. С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические аспекты проблемы развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости средствами включения в совместную деятельность.....	7
1.1 Психолого-педагогические особенности и социальная ситуация развития подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.....	7
1.2 Социальные навыки как психолого-педагогическая категория.....	15
1.3 Совместная деятельность как условие формирования социальной компетентности .....	21
2 Педагогический эксперимент по развитию социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости средствами включения в совместную деятельность.....	30
2.1 Исследование актуального уровня развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.....	30
2.2 Разработка мероприятий по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность.....	44
2.3 Результаты первичной апробации мероприятий по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность .....	47
Заключение .....	55
Список использованных источников.....	58

## ВВЕДЕНИЕ

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения определило ведущие тенденции развития современной системы отечественного образования. Одной из ведущих тенденций является усиление внимания к формированию и развитию социальной компетентности детей на всех этапах их возрастного развития.

Это в равной степени касается и обычных детей, и детей с особыми образовательными потребностями.

Развитию социальной компетентности детей с особенностями в развитии сегодня уделяется, пожалуй, даже больше внимания, что обусловлено, во-первых, постоянным увеличением их численности, а, во-вторых, специфическими чертами протекания их онтогенеза, которые, в свою очередь, обуславливают необходимость в создании для них условий, способствующих полноценной жизни в обществе.

Вместе с тем, дети с отставанием в развитии по-прежнему остаются в зоне риска социальной дезадаптации. В особенно уязвимом положении оказываются подростки с умственной отсталостью, развитие социальной компетентности которых, как правило, ограничивается обучением их навыкам социально-бытовой ориентировки и первичной профориентационно-трудовой подготовкой.

Одна из основных проблем заключается в том, что в процессе развития социальной компетентности подростков с умственной отсталостью недостаточно внимания уделяется развитию таких важнейших компонентов социальной адаптации, как самостоятельность и коммуникативная компетентность.

Кроме того, прикладные аспекты психолого-педагогических исследований, направленных на поиск оптимальных средств развития социальных навыков у подростков с умственной отсталостью, по большей части охватывают спектр социально-психологических технологий развития

коммуникативной сферы, о чём можно судить по значительному объёму разнообразных разработок адаптивных вариантов тренингов коммуникативной компетентности. Тренинг, как средство развития коммуникативного компонента социальной компетентности детей с умственной отсталостью, разумеется, имеет огромную важность, однако это всё же специфическая форма организации работы, требующая особого режима, особых условий, что не всегда бывает доступно и целесообразно.

Помимо прочего, анализ теоретических и методических разработок современных исследователей, посвящённых проблемам развития социальных навыков умственно отсталых детей, свидетельствует о явном дефиците работ, предназначенных для использования в коррекционно-развивающей деятельности с подростками. Приоритет отдаётся детям младшего школьного возраста. С одной стороны, такая ситуация вполне закономерна, если учесть, что наилучшие результаты в обучении и воспитании умственно отсталых детей достигаются при условии как можно более раннего их включения в специально организованную коррекционно-развивающую деятельность. Однако приоритет внимания к одним возрастным категориям в ущерб другим, очевидно, является не конструктивным.

И, наконец, ещё один момент, на который нельзя не обратить внимания при рассмотрении вопроса о том, что происходит на сегодняшний день в сфере разработки теоретико-методологических подходов к формированию и развитию социальных навыков у лиц с умственной отсталостью, - это практически полное отсутствие исследований влияния совместной деятельности на развитие социальных навыков умственно отсталых детей и подростков. Тот факт, что совместная деятельность является одним из самых мощных и потенциально продуктивных средств развития социальной компетентности личности, является общепризнанным. В этой связи представляется весьма странным недостаточное внимание специалистов и педагогов-практиков к использованию этого ресурса в организации работы по развитию социальных навыков у детей и подростков с отставанием в развитии.

Таким образом, можно констатировать наличие выраженного противоречия между признанием потенциально высокой продуктивности совместной деятельности как средства развития социальной компетентности личности и фактической невключённостью совместной деятельности в арсенал основных средств развития социальных навыков у подростков с умственной отсталостью.

Выявление данного противоречия обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

Целью настоящего исследования является исследование влияния совместной деятельности на развитие социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

Объект исследования: процесс развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

Предмет исследования: участие в совместной деятельности как средство развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

- 1) Изучить психолого-педагогические особенности и социальную ситуацию развития подростков с лёгкой степенью умственной отсталости;
- 2) Рассмотреть социальные навыки как психолого-педагогическую категорию;
- 3) Определить ключевые характеристики совместной деятельности как условия формирования социальной компетентности;
- 4) Провести исследование актуального уровня развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости;
- 5) Разработать мероприятия по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность;
- 6) Проанализировать результаты первичной апробации мероприятий по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность.

Рабочая гипотеза: целенаправленная организация совместной деятельности подростков с лёгкой степенью умственной отсталости способствует положительной динамике в развитии их социальных навыков.

Структура выпускной квалификационной работы определяется поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, разделённых на параграфы, заключения, списка литературы.

# **1 Теоретические аспекты проблемы развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости средствами включения в совместную деятельность**

## **1.1 Психолого-педагогические особенности и социальная ситуация развития подростков с лёгкой степенью умственной отсталости**

Рассмотрение вопроса о социально-психологических особенностях подростков с умственной отсталостью следует начать с определения понятия «умственная отсталость».

Термином «умственная отсталость» принято объединять разные клинические формы интеллектуального недоразвития, обусловленные прогрессирующими заболеваниями центральной нервной системы [1]. Иначе говоря, умственная отсталость – это стойкое нарушение интеллекта, появившееся вследствие органического поражения головного мозга.

Клинические формы умственной отсталости подразделяются на олигофрению и деменцию. Олигофрения – клиническая форма умственной отсталости, вызванная ранним поражением головного мозга с преимущественным недоразвитием сформированных мозговых структур, прежде всего, лобной коры головного мозга [2].

В зависимости от глубины нарушения интеллекта, формы умственной отсталости делятся на три степени: дебильность (легкая степень умственной отсталости), имбецильность (средняя степень умственной отсталости), идиотия (тяжелая степень умственной отсталости).

Количественное измерение глубины нарушения интеллекта осуществляется путём психометрического тестирования, позволяющего определить коэффициент IQ. В соответствии с МКБ-10 ВОЗ (1994 г.) приняты следующие условные показатели IQ:

- психическая норма = 100-70;
- лёгкая степень умственной отсталости = 69-50;
- умеренная (средняя) степень = 49-35;

- тяжёлая (резко выраженная) степень = 34-20;
- глубокая степень = 20 и ниже [3].

Измерение IQ является частью медико-психолого-педагогического обследования, но не основополагающим критерием постановки диагноза, так как структура дефекта при умственной отсталости гораздо шире и глубже, чем одно только несоответствие интеллектуального возраста хронологическому [4].

Клинические формы проявления умственной отсталости любой степени (лёгкой, умеренной, тяжёлой, глубокой) очень разнообразны. В то же время всем им присущ единый признак – тотальное недоразвитие познавательной сферы и личности в целом. Психический дефект при олигофрении в онтогенезе наиболее отчётливо начинает проявляться к концу дошкольного – началу школьного возраста ребёнка [5], то есть в тот период, когда, согласно возрастным нормативам развития, основные социальные навыки у ребёнка должны быть уже сформированы.

Интеллектуальная недостаточность при олигофрении выражается, прежде всего, в недостаточности восприятия, нарушениях активного внимания, замедлении и непрочности запоминания, низком уровне логической памяти, что существенным образом затрудняет освоение детьми-олигофренами социальных навыков.

Существенное значение для нашего исследования имеет тот факт, что детям и подросткам с умственной отсталостью свойственны недоразвитость и слабая дифференцированность интеллектуальных и нравственных эмоций, неадекватность аффектов переживаемых событий, слабость инициативы и побуждений, отсутствие борьбы мотивов, недостаточная целенаправленность действия [5] Всё это препятствует освоению ими социальных навыков.

Освоение подростками с умственной отсталостью коммуникативных навыков и социально-бытовых навыков во многом затруднено по причине бедности запаса слов, обилия штампов и дефектов произношения, недоразвитием моторной активности [6]. Для практической части настоящего



исследования особое значение имеет характеристика социальной ситуации развития подростков с умственной отсталостью.

Как известно, формирование социально зрелой личности зависит от того, в какой социальной ситуации она появилась на свет, формировалась и развивалась, проявила свои способности, обрела социальное положение и социализировалась.

С.Н. Михалкин отмечает, что социальная ситуация – это «сложное социальное образование, имеющее объективные причины и субъективные факторы своего возникновения, но одновременно обладающее относительной самостоятельностью в своем существовании и воздействии на общественные отношения, развитие и поступки человека, жизнь и деятельность общества» [7].

Следует отметить, что в общей и специальной педагогике социальное развитие рассматривается в рамках ситуационного подхода, т.е. в связи с конкретной ситуацией развития ребенка, подростка, взрослого; для обозначения данного явления чаще всего используется термин «социальная ситуация развития», введенный Л.С. Выготским.

Понятие социальной ситуации развития ребёнка Л.С. Выготский впервые отразил в учении о структуре и динамике психологического возраста Л.С. Выготского. Именно он впервые дал определение социальной ситуации развития как важнейшей характеристики возраста, раскрывающей отношения ребенка и его социального окружения [8] По его мнению, социальная среда является источником психического развития ребенка, поскольку содержит систему культурных средств, знаков, эталонов, овладение которыми обеспечивает развитие высших форм психической деятельности человека.

При этом Л.С. Выготский учитывал избирательность отношения ребенка к социальной среде; впоследствии он формулирует положение о социальной ситуации развития, позволяющее конкретизировать механизмы отношений и взаимодействия развивающегося ребёнка с социокультурной средой. Он возражал против позиции, в которой среда рассматривалась как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность

объективных, безотносительно к ребёнку существующих и влияющих на него самым фактом своего существования условий. В этом отношении он писал, что социальная ситуация развития – это «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной» [9]. Она определяет весь образ жизни ребёнка, его социальное бытие, особенности его сознания.

Более того, Л.С. Выготский рассматривал социальные отношения нетипичного ребенка как важнейший фактор развития его личности, «...ибо из коллективного поведения, из сотрудничества ребёнка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают и складываются высшие психические функции», «от исхода социальной компенсации, то есть конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности». И далее: «Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, одним словом, вся их природа социальна» [10].

Таким образом, согласно взглядам Л.С. Выготского, социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических преобразований возраста, основу психического развития ребенка, поскольку социальное бытие необходимо определяет развитие сознания ребенка и формирование основных психологических новообразований возраста.

В интернате с раннего детства развиваю навыки самообслуживания. ухода за своим телом, культуры еды, бережного отношения к личным вещам, к предметам и игрушкам, поддержания порядка в окружающей обстановке.

Обучение обслуживающему труду, происходит ежедневно в ходе наблюдений за работой воспитателя и младшего воспитателя, воспитанникам рассказывают и показывают, как ухаживать за своей одеждой, способы ее хранения. Дети учатся стирать мелкие вещи (носки, нижнее белье). Как происходит уборка комнаты, помещений (Протираем пыль, правильно делаем

влажную уборку пола), как стирать личные вещи, ухаживать за личными вещами и т. д.

В результате обучения обслуживающему труду, воспитанники могут содержать в чистоте свои комнаты, вещи, обувь, оказывать взрослым посильную помощь в сервировке стола, уборке посуды. Тем самым у детей вырабатываются практические навыки крайне необходимые в ежедневной жизни.

Социальным навыкам, так же, уделяется большое внимание. Воспитатели с раннего детства учат детей здороваться, прощаться, рассказывают, как вести себя в общественных местах, в общественном транспорте. Педагоги с детьми на занятиях разбирают ситуации поведения персонажей из сказок (Правильно он поступил? Можно ли себя так вести?). Разыгрывают разнообразные сценки похода в магазин, проезда в автобусе.

Некоторые дети ездят на экскурсии, прогулки, где закрепляют правила поведения в общественных местах, в транспорте, что дает возможность в определенной степени приспособиться к жизни.

Итак, социальная ситуация развития в отношении подростка состоит из следующих структурных элементов:

- субъектов жизнедеятельности – самого подростка, его родителей, педагогов, сверстников (с их позициями, правами, обязанностями);
- совокупности объективных и субъективных факторов, противоречий между потребностями и интересами указанных субъектов, между желаниями и возможностями их удовлетворения.

К субъективным, мы относим возраст, пол ребенка, его психофизиологические характеристики, индивидуально-типологические особенности, состояние здоровья, наличие, характер и степень тяжести заболеваний и нарушений в развитии;

- социализации (здесь имеются в виду все многообразные содержательные аспекты социализации как конечного результата: система знаний, умений и навыков, норм и ценностей, социальные роли и образцы

поведения, позволяющие подростку впоследствии функционировать в качестве полноправного члена общества).

Как показывает анализ литературных источников, подростки с умственной отсталостью, как правило, ограничены в общении и оказываются гиперопекаемыми или отвергаемыми, им не хватает умения обратиться за помощью, умения слушать, вести диалог, благодарить за ответ.

Недоразвитие речи, малый словарный запас, дефект речевого аппарата, преобладание в общении эмоционального компонента над речевым – это факторы, сдерживающие общение умственно отсталых подростков.

Таких подростков довольно сложно побудить к высказываниям (обращениям или ответам), для них характерно снижение потребности в общении и, соответственно, мотивации.

Уровни развития речи у данного контингента подростков различны: одни из них могут принимать участие в простой беседе, другие обладают речевым запасом, достаточным для удовлетворения основных потребностей. Различия обусловлены не только структурой первичного дефекта, но и степенью интенсивности межличностных коммуникаций подростка в интернате или семье.

Шпеком О. отмечается, что успешная социализация невозможна без умения ориентироваться в нормах и правилах различных сфер деятельности, а потому в процессе социального развития подростков с умственной отсталостью должны возникнуть такие действия (анализ ситуации, установление причинно-следственных отношений между элементами ситуации, построение плана действий, выполнение деятельности, её контроль и коррекция), которые позволят ему ориентироваться в людях, составляющих ближайшее окружение, в жилище, в собственном теле, в питании и одежде, в погоде и природных явлениях, в собственной безопасности, в единицах времени, в более широком окружающем мире, в индивидуальных интересах [11].

На необходимость организации такого многоаспектного социального ориентирования умственно отсталых детей и подростков указывали Ф.Б.

Березин [12], В.М. Блейхер [13], Б.А. Братусь [14], Б.В. Зейгарник [15] и другие исследователи.

Этими же учёными было установлено, что общая характеристика поведения умственно отсталого подростка отражает, прежде всего, нарушение социальной адаптации, имеющее постоянный, хронический характер. Подростки с умственной отсталостью обладают изначально плохой социальной приспособляемостью к условиям жизни в обществе в силу своих психологических свойств. Социальные нормы, в том числе правовые, не оказывают на их поведение существенного влияния. Поскольку оценка жизненных ситуаций осуществляется не с позиций социальных требований, а исходя из личных переживаний и проблем, то поведение может протекать без учета условий возникающих ситуаций и возможных последствий. Ограничение способности к контролю над своим поведением связано с ущербностью адаптационных механизмов, несформированностью социального опыта, что, безусловно, требует специально организованной коррекционно-развивающей работы.

В конечном итоге социализация умственно отсталого подростка может протекать в двух основных линиях его социального развития:

- 1) социализация как усвоение системы знаний, умений, навыков, норм и ценностей, социальных ролей и образцов поведения положительно поляризуемого индивидуума – с усвоением подобных образцов поведения, характерных для здорового большинства;
- 2) социализация как усвоение системы знаний, умений, навыков, норм и ценностей, социальных ролей и образцов поведения негативно поляризуемого индивидуума с усвоением подобных образцов поведения, характерных для больного меньшинства.

Социальная ситуация развития умственно отсталых подростков оказывает существенное влияние на формирование и развитие таких социально значимых характеристик личности, влияющих на процесс общения, как самооценка и уровень притязаний.

Так, например, Я.Л. Коломинский отмечает, что определяющими факторами в формировании и развитии указанных качеств личности являются реальные достижения умственно отсталых воспитанников, особенности структуры дефекта, социальная и субъективная значимость того или иного вида деятельности, положение подростка в коллективе и социальная ситуация развития [16]. Уровень притязаний и самооценка умственно отсталых детей развивается по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, что подтверждает положение Л.С. Выготского о наличии общих закономерностей развития нормального и аномального ребёнка.

Показатели данных качеств зависят от удовлетворённости детей в общении, положения в системе личных взаимоотношений в группе

Особенности развития самосознания изучаемой категории детей раскрываются в работе Ч. Б. Кожалиевой, в которой делается вывод, что становление образа Я у умственно отсталых подростков проходит те же этапы, что и у их сверстников с сохранным интеллектом. Младшие подростки (11-12 лет) ориентируются в оценке своих качеств на мнение значимых взрослых. Исследование их самооценки выявило неспособность к рефлексивному анализу, то есть к представлению о том, как их оценивают другие люди. У старших подростков (14-15 лет) наблюдается появление способности к рефлексивному анализу. Однако в общении обе категории подростков ориентированы на взрослого партнёра, а при общении со сверстниками предпочитают агрессивный стиль общения, конфликтный характер взаимоотношений [17].

Бгажнокова И.М. отмечает, что развитие потребности в общении со сверстниками у умственно отсталых детей задерживается из-за более длительного, чем у нормальных детей, приспособительного общения со взрослым, связанного с необходимостью опеки и помощи [18].

Обозначенные взаимосвязи между психолого-педагогическими особенностями умственно отсталых подростков и социальной ситуацией их развития определяют специфичность формирования и развития у данной

категории социальных навыков.

Таким образом, учитывая особенности интеллектуального развития подростков с умственной отсталостью, влекущие за собой специфичность их социального развития, и своеобразие социальной ситуации их развития, мы приходим к выводу о том, что в прикладном плане необходимы разработки программ по использованию таких средств развития социальных навыков подростков, которые, во-первых, обладают наибольшим потенциальным развивающим ресурсом, а, во-вторых, позволяют переориентировать подростков с взаимодействия со взрослыми на взаимодействие со сверстниками.

## **1.2 Социальные навыки как психолого-педагогическая категория**

В психологии навык рассматривается как «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля» [19].

В научной литературе рассматриваются разные виды навыков: двигательные, телесные, душевные, умственные (интеллектуальные), вербальные, музыкальные, спортивные, трудовые и т.д.

Навыки подразделяются на простые (состоят из элементарных действий: взять ложку, поднести ко рту, открыть рот – и т.д.) и сложные, которые складываются из множества более простых навыков (футбольный финт, командная игра, навык не сдаваться при усталости).

Навыки могут быть конкретными (действуют в рамках одной конкретной ситуации (навыки эффективных телефонных переговоров и т.д.) и универсальными (действуют в очень широком кругу ситуаций)).

В виду того, что концептуальную основу настоящего исследования составляют основные положения теории деятельности и ориентация на деятельностную парадигму, существенное значение имеет подразделение

навыков, в зависимости от совершаемых человеком действий, на перцептивные, интеллектуальные и двигательные.

Перцептивный навык – автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета [20].

Интеллектуальный навык – автоматизированный приём, способ решения встречавшейся ранее задачи [21].

Двигательный навык – автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшегося ранее [22].

В силу специфичности психолого-педагогических характеристик умственно отсталых подростков, обусловленных структурой их дефекта и социальной ситуацией развития, формирование всех трёх видов навыков (интеллектуальных, перцептивных и двигательных) у них затруднено.

Термин «социальный навык» впервые был выделен В. Слотом.

Понятием «социальные навыки» В. Слот обозначил «набор способов и приёмов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении всего жизненного пути и пользуется для жизни в обществе, устанавливает своё равновесие с другими [23].

Социальные навыки дополняют более конкретные технические навыки. Это межличностные и внутриличностные навыки, включая дружелюбие, коммуникабельность, убедительность, этикет и все промежуточные понятия [24].

Так же, в структуру социальных навыков включаются те навыки, которые позволяют человеку осуществлять жизнедеятельность на физическом и бытовом уровнях, вести нормальный образ жизни независимо от окружающих. Речь здесь идёт о социально-бытовых навыках.

В настоящее время проблему формирования и развития социальных навыков принято рассматривать в более широком контексте, а именно – в контексте проблемы социальной компетентности личности [25].



Социальная компетентность личности изучалась такими учёными, как Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, Е.В. Кобылянская, А.Ю. Коджаспиров, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и многими другими.

Социальная компетентность рассматривается как особый ресурс личности, предопределяющий эффективность её поведения. Она позволяет не допустить ошибок в жизнедеятельности, оптимизировать эмоциональное состояние, отношения с социумом [26]

В самом общем виде социальная компетентность может быть представлена как понимание отношений «я» - «общество», умение выбрать правильные социальные ориентиры и организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами или как социальные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе [27, 28].

Показатели социальной компетентности личности подростка можно представить так (таблица 1):

Таблица 1 – Показатели социальной компетентности подростка

Ключевая компетенция	Приобретаемые умения	Формируемые качества
Личностная	Умения осознавать свое Я относительно других людей, выражать свое мнение, положительно относиться к себе, осуществлять и понимать свою позицию	Субъективная активность, творческая инициатива, самопознание, самоизменение, саморазвитие, социальный опыт
Познавательная	Умения анализировать, сравнивать, обобщать, осуществлять самоконтроль и самооценку на предметном уровне, решать творческие задачи	Любопытство, любознательность, познавательный интерес, познавательная активность, усидчивость, произвольность,

Окончание таблицы 1

Ключевая компетенция	Приобретаемые умения	Формируемые качества
Познавательная		самостоятельность, креативность
Ценностно-смысловая	Умения выполнять обязанности, ухаживать за животными, оказывать посильную помощь взрослым, сопереживать, положительно относиться к людям, ставить себя на место другого, видеть вещи с его позиции	Социальный опыт, социальная активность, доброта, честность, милосердие, трудолюбие, ответственность
Коммуникативная	Умения сотрудничать с детьми и взрослыми, пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, учитывать не только свою, но и чужую точку зрения	Коммуникативность, взаимопонимание, взаимоподдержка, дружелюбие, вежливость, эмпатия, сотрудничество, толерантность
Общекультурная	Умения управлять своим поведением, соблюдать правила игровой, предметной и трудовой деятельности, выполнять требования взрослых.	Аккуратность, вежливость, бережливость, чистоплотность, самопознание, самостоятельность

По сути, социальная компетентность представляет собой адаптационное явление. С содержательной точки зрения, это явление можно определить как определённый уровень адаптации (социализации, социальной зрелости) человека, позволяющей ему эффективно выполнять заданную социальную роль.

Таким образом, фактически социальная компетентность есть не что иное, как социальные навыки (коммуникативные и социально-бытовые),

позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе.

В современной психолого-педагогической науке «социальная компетентность» представляется в виде совокупности социальных навыков, наличие которых позволяет личности войти в ролевую структуру общества.

Современными исследователями отмечается, что «социальные навыки, возможно, самые важные способности, которые могут понадобиться человеку в жизни. Хорошо развитые социальные навыки дают возможность завязывать знакомства с интересными людьми, добиваться той работы, которая нравится, укреплять личные отношения. И наоборот, отсутствие хороших навыков общения может привести к одиночеству, что способствует развитию тревожных состояний и возникновению депрессии» [29].

Рассмотрим те социальные навыки, которым в специальной литературе уделяется наибольшее внимание.

В первую очередь, это проявление сочувствия и заинтересованности к другим людям в различных ситуациях. Формирование этих навыков, применительно к категории подростков, которую мы исследуем, само по себе затруднительно ввиду незрелости эмпатийных реакций и переживаний.

Второй важнейший социальный навык – это естественная или приобретенная способность создавать атмосферу согласия.

Согласие – это состояние понимания или особой связи, которое возникает в результате успешного общения с другим человеком. Согласие возникает на подсознательном уровне, но оно может стимулироваться сознательными усилиями.

Исаханова А.А. выделяет следующие социальные умения: самопонимание, настойчивость, независимость, социальная чуткость, умение устанавливать дружеские связи, умение разрешать проблемы общения [30].

Самопонимание – заключается в том, что человек адекватно понимает свои достоинства и недостатки, в принятии себя как индивидуальности, развитии позитивного образа «Я».

Настойчивость – понимается, как умение отстаивать собственное мнение, свои интересы, не вступая в конфликты.

Независимость – умение принимать решение, следовать собственным планам, готовность нести ответственность за свои действия.

Социальная чуткость – умения распознавать и понимать нужды и чувства чужих людей, сотрудничать и оказывать им помощь.

Умение устанавливать дружеские связи – состоит в умении общаться с другими людьми, разделять их интересы.

Умение разрешать проблемы общения – связано с умением выходить из трудных конфликтных ситуаций без обращения к физической силе.

Как отмечают многие авторы, социальные навыки у детей и подростков, как здоровых, так и имеющих интеллектуальную недостаточность, следует развивать посредством общения и взаимодействия с другими детьми [31]. При этом самой продуктивной средой оказывается развивающая среда совместной деятельности [32]. В совместной деятельности создаются оптимальные условия для наблюдения ребёнком поведения других и осуществления обратной связи. Наблюдение за чужим поведением часто является основным способом передачи социальных навыков. Другим аспектом в развитии социальных навыков является обратная связь. Обратная связь представляет собой позитивную или негативную информацию, которая поступает в качестве реакции на поведение индивида и которую можно использовать в качестве оценки собственного поведения [33].

Таким образом, социальные навыки – совокупность ориентиров и сформированных действий, позволяющих ребёнку успешно социализироваться, развитие которых следует осуществлять в совместной деятельности.

### **1.3 Совместная деятельность как условие формирования социальной компетентности**

Концептуальную основу настоящего исследования образует принцип деятельности, заложенный в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и активно развиваемый в работах Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и других отечественных исследователей.

Деятельностный подход и сопутствующий ему принцип ориентировки в обучении и развитии ребёнка на ведущий вид деятельности на сегодняшний день является не только методом объективного познания психической реальности, но и теоретико-методологической основой организации обучения детей и подростков, в том числе, умственно отсталых, на которой базируются федеральные государственные образовательные стандарты и примерные образовательные программы, а они, в свою очередь, позиционируют успешную социализацию обучающегося в качестве главного результата образовательной деятельности.

Деятельностный подход – продукт научных изысканий А.Н. Леонтьева, разработавшего теорию деятельности [34].

Эта теория представляет собой теорию о взаимосвязи и взаимной обусловленности таких категорий, как «деятельность», «сознание» и «личность». В ней деятельностный подход интерпретируется как способ овладения психикой субъекта, достижения общественно необходимых эффектов, формирования социального субъекта, «смысловых образований» личности или формирование межличностных отношений в коллективе.

Исследования А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович [35] и А.В. Петровского [36] заложили основу деятельностного подхода к вопросу воспитания. Они убедительно доказали, что социально ориентированная деятельность, коллективная по своей организации, в подростковом возрасте, есть главное средство воспитания.

В числе важнейших моментов, раскрывающих характер движения деятельности, выступает исследование её как сложного, многопланового явления, в системе которого вычлняются ведущие типы деятельности, специфичные для каждого периода детства.

Выявление своеобразия ведущих типов деятельности, их взаимосвязи с другими типами деятельности, значения, содержания позволяет рассматривать движение деятельности как процесс развития [37].

Изучение механизма и закономерностей деятельности привело отечественных исследователей к выделению в едином процессе деятельности двух её разных сторон существования – предметной (практической и познавательной) и деятельности, направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом. Л.С. Выготский называл их главными моментами деятельности [38], Б.Г. Ананьев употреблял термин «основные формы деятельности» [39], по А.Н. Леонтьеву – это линии развития деятельности [40], в терминологии Д.Б. Эльконина – группы деятельности [41].

Первоначально, как отмечал А.Н. Леонтьев, эти две стороны деятельности «слиты между собой, но дальше происходит их раздвоение», называл их фазами развития взаимоотношений с людьми, обществом [42].

О.В. Лишин также указывает на взаимодействия роли групп деятельности или тенденций развития и полагает, что одна из них доминирует и определяет развитие соответствующей личностной функции, а другая – поддерживает и обеспечивает развитие в данном направлении. Причём на каждом этапе личностного развития обе группы деятельностей ответственны за выработку необходимых личностных качеств, хотя функции их различны, но тесно связаны во времени и пространстве [43].

Более того, О.В. Лишин указывает, что именно на этом механизме взаимодействия основывается единство процесса развития личности в онтогенезе.

В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью детей в

общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, личностного опыта в интересах становления субъектности [44].

Деятельностный подход в воспитании реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о необходимости преобразования воспитанника из объекта учебно-воспитательного процесса в его субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности» [45].

Научное исследование феномена совместной деятельности в отечественной психологии связано, как правило, с анализом проблемы психологии малой группы, с её образованием и функционированием.

Проанализировав литературные источники, посвящённые феномену «совместная деятельность», мы обнаружили несколько разных подходов к трактовке совместной деятельности, которые зависят от принадлежности авторов к разным отраслям психологии. Однако всех их объединяет признание того, что совместная деятельность – главное условие социально-психологической интеграции включённых в неё индивидов [46].

Отличительными признаками совместной деятельности являются [47]:

- пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями, обмена информацией, а также взаимной перцепции;
- наличие единой цели предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из включённых в совместную деятельность индивидов;
- наличие органов организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников, наделённого особыми полномочиями. Либо распределены между ними;
- разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий её достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей (предполагает взаимозависимость

индивидов, проявляющуюся либо в конечном продукте совместной деятельности, либо в самом процессе его производства);

– возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений, образующихся на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий и приобретающих со временем относительно самостоятельный характер. Будучи исходно обусловлены содержанием совместной деятельности, межличностные отношения в свою очередь оказывают воздействие на ее процесс и результаты.

Кроме того, литературные источники указывают на наличие психологической структуры совместной деятельности. Например, Журавлев А.Л. утверждает, что основные компоненты психологической структуры индивидуальной деятельности, ранее выделенной в общей теории психологии Ананьевым Б.Г., Зинченко В.П., Леонтьевым А.Н., Ломовым Б.Ф., Рубинштейном С.Л. и многими другими исследователями, могут использоваться для анализа структуры совместной деятельности [48].

Обязательным компонентом психологической структуры совместной деятельности является общий мотив. Это то, что побуждает общность индивидов к выполнению совместной деятельности, то есть непосредственная побудительная сила.

В процессе жизни у ребенка постоянно формируются и становятся устойчивыми те или иные мотивы поведения и деятельности, зависящие от его биографии и воспитания, от усвоенных им нравственных ценностей. Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для человека ведущее значение, образуя структуру мотивационной сферы. Такая структура мотивов определяет направленность личности ребенка, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими. Поэтому необходимо при организации деятельности, учитывать соотношение мотивов подростка, механизма их изменения, условий и причин их перестройки.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «общественная организация



человеческой деятельности, объективно существующее разделение труда придают своеобразный характер мотивации деятельности... Мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, проистекая из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. В своих вершинных формах они основываются на сознании человеком своих обязанностей, которые ставит перед ним общественная жизнь». Деятельность приобретает новый специфический аспект, «когда в действиях человека и его деятельности ведущую роль начинает играть его отношение... к нормам права и нравственности». В таком случае деятельность становится поступком, который представляет собой «не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к общему делу, к нормам общественной морали» [49].

Следующим компонентом в структуре совместной деятельности являются совместные действия, направленные на реализацию текущих и перспективных задач совместной деятельности и выполняемые с помощью многочисленных средств осуществления совместной деятельности, причем как индивидуальных, так и групповых средств, способов, приемов.

Структуру совместной деятельности завершает общий результат, полученный группой участников совместной деятельности. Здесь важное значение имеет не только общий объективный результат, но и его субъективное отражение индивидуальными и коллективным субъектами. Конечный результат совместной деятельности может выражаться через субъективные индивидуальные и групповые оценки достигнутого в совместной деятельности.

Кроме того, одним из важнейших компонентов, оказывающих непосредственное влияние на эффективность совместной деятельности, является коммуникация. Коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, «по поводу» ее, и именно в этом процессе людям необходимо обмениваться и информацией, и самой деятельностью, то есть вырабатывать формы и нормы совместных действий (Ломов Б.Ф.). В ходе совместной

деятельности для участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность.

Важное место в формировании занимает выяснение взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми, в процессе осуществления совместной деятельности. Особо значимы здесь такие виды общения, как индивидуально-личное, стихийно-групповое, социально-ориентированное. Последнее предполагает формирование интегральной потребности подростка принести пользу другим людям, обществу в целом. Кроме того, как отмечает М.Г. Казакина «... изменение мотивов деятельности подростков от непосредственного интереса к ее конкретному содержанию, способам организации и удовольствия от собственной позиции в коллективе к увлеченности идеей дела сопровождается развитием требований личности к себе, проявлением новых нравственных ценностей, стремлением к более высокому образцу человеческих отношений» [50].

Реальная жизнь детей не складывается механически из отдельных видов деятельности, а образует их системы, различные на отдельных возрастных ступенях. Каждая из них отличается не только определенным составом разнохарактерных видов деятельности, их неповторимой совокупностью, но и наличием своей особой ведущей деятельности, детерминирующей направленность личностного развития [51]. Иными словами, на каждом этапе личностного развития: младенческом, в раннем детстве, в подростковом или юношеском, растущий человек ищет и находит необходимую ему для дальнейшего взросления форму активности – ведущую деятельность.

Каждая стадия психического развития, по А.Н. Леонтьеву, характеризуется изменением «места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений» [52], «определённым, ведущим на данном этапе отношением к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности» [53]. И, хотя источники развития не исчерпываются ведущей деятельностью, именно она «определяет уровень функционирования

психических процессов, оказывая решающее воздействие на формирование личности» [54].

Рассмотрение сторон деятельности, получающей наиболее развитую свою форму в подростковом возрасте, позволило Д.И. Фельдштейну сделать заключение, что особой деятельностью, которая наиболее полно обеспечивает усвоение норм человеческих взаимоотношений и наиболее сензитивна подростковому периоду, является общественно полезная деятельность, выступающая как ведущий тип деятельности, сопряжённый с удовлетворением актуальной для подростка потребностью в общении, прежде всего, со сверстниками.

Согласно исследованиям ряда авторов (Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, В.Э. Чудновский, О.В. Лишин) в совместной общественно полезной деятельности возможно изменение иерархии мотивов подростка, то есть изменение его личностной направленности. При участии в такой деятельности высшие, сознательные мотивы приобретают всё большее значение и постепенно начинают действовать не только на сознательном, произвольном уровне, но и на уровне непроизвольном.

По существу, высшие нравственные мотивы, связанные с ценностными ориентациями подчиняют себе непосредственные потребности индивидуального характера и формируют жизненную позицию личности [55].

Таким образом, совместная деятельность подростков является той средой, которая формирует мотивы социальной идентификации с группой, а также мотивы социальной ответственности.

Необходимо отметить роль взаимодействия в процессе совместной деятельности. В процессе совместной деятельности имеет место единство двух направлений воздействия её участников: во-первых, это совместные действия на общий предмет труда, которые и вызывают необходимость использования основных структурных составляющих деятельности (целей, мотивов, действий и результата и т. п.); во-вторых, это взаимные воздействия участников совместной деятельности, которые порождаются отношениями производства и

которые вызывают необходимость выделения и использования в анализе совместной деятельности новых элементов. Такими составляющими компонентами совместной деятельности являются взаимодействия между участниками совместной деятельности, однако не всякие, а именно те, которые детерминированы направленностью на общий предмет совместной деятельности, то есть предметно-направленные взаимодействия [56].

Обозов Н.Н. систематизировал некоторые экспериментальные данные и провел анализа различий динамики психических процессов и функций в условиях индивидуальной и совместной деятельности с учетом уровня взаимосвязанности субъектов. Его анализ исследования психических процессов и функций в условиях первого уровня взаимосвязанности или «молчаливого соприсутствия» показал, что присутствие других людей приводит к увеличению силы мышечного напряжения и продуктивности памяти, в частности улучшению долговременной памяти и увеличению количества направленных (по сходству) и свободных ассоциаций. Вместе с тем в этих условиях у субъекта происходит снижение различных видов чувствительности; ухудшение внимания и показателей простых умственных действий, требующих концентрации внимания уменьшение количества направленных ассоциаций (по контрасту); снижение качества результатов при решении «абстрактных» проблем. Так же Обозов Н.Н. утверждает, что детальный анализ накопленных по этому вопросу данных говорит о том, что совместность пребывания вызывает совозбуждение субъектов, решающих индивидуальные задачи, что сказывается на динамике психических процессов и уровне проявления функций, а также способствует малоосознаваемому «сближению» субъектов в динамике психических процессов и функций, а также в оценках, мнениях, суждениях [57].

В условиях же второго уровня взаимосвязанности или «взаимовлияния» изменения в психических процессах и функциях по сравнению с индивидуальной деятельностью фиксируются по следующим параметрам: увлечение точности восприятия простых объектов (количество деталей,

размер), а также восприятие времени, увлечение точности восприятия сложных объектов при длительной экспозиции, улучшение определения в объектах сходных элементов, но при этом, происходит ухудшение показателей в условиях «взаимовлияний» по параметру качества сложной интеллектуальной деятельности. Таким образом, усиление взаимной зависимости вызывает существенные изменения в психических процессах и функциях субъектов.

Таким образом, исследования учёных подтверждают факт наличия влияния совместной деятельности на индивидуальное развитие личности в направлении её большей ориентированности на социальные нормы, а потому совместная деятельность может быть признана условием, необходимым для развития социальной компетентности личности.

## **2 Педагогический эксперимент по развитию социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости средствами включения в совместную деятельность**

### **2.1 Исследование актуального уровня развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости**

Педагогический эксперимент по развитию социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости средствами включения их в совместную деятельность осуществлялся в три этапа.

Первый этап – констатирующий эксперимент, целью которого было исследование актуального уровня развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

На втором этапе (формирующий эксперимент) разрабатывались и внедрялись мероприятия по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в продуктивную совместную деятельность в целях развития их социальных навыков.

Третий этап (контрольный эксперимент) был посвящён анализу результатов формирующего эксперимента путём сопоставления данных первичной диагностики сформированности социальных навыков у участников эксперимента и повторной.

Планируя констатирующий эксперимент, мы исходили из того, что основополагающими компонентами социальной компетентности личности, обеспечивающими ей успешную социальную адаптацию, являются навыки осуществления самостоятельной деятельности (в том числе, навыки самообслуживания) и коммуникативные навыки.

В этой связи констатирующий этап эксперимента предполагал оценку актуального уровня развития коммуникативных компетенций подростков с лёгкой умственной отсталостью и степени их самостоятельности.

Исследование проводилось на базе Психоневрологического интерната «Подсолнух»

С целью диагностики состояния речевого компонента коммуникативной компетентности, был использован «Коммуникативный лист» (Л.М. Шипицына, М.И. Лисина).

В процессе наблюдения за повседневной деятельностью подростков в психоневрологическом интернате фиксируются такие параметры:

- 1) Инициативное общение (умение здороваться);
- 2) Поддерживающее общение (отвечает на вопросы, задает вопрос, выражает просьбу, не перебивает);
- 3) Завершающее общение (прощание).

Оценка проводилась в ситуации свободного общения и общения вызывавшегося либо воспитателем, либо сверстниками.

Количественная оценка регистрируемых параметров осуществлялась следующим образом:

- 1 балл – достаточный уровень сформированности умения (навыка);
- 0,5 балла – средний уровень;
- 0 баллов – низкий уровень.

Второе задание, которое предъявлялось подросткам в диагностических целях, – это задание методики «Совместное складывание картинки» (по Д.И. Бойкову).

Суть его заключается в следующем: паре подростков демонстрируется предметная картинка с изображением растения, птицы или животного, затем предлагается собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей.

Оборудование: разрезные картинки (изображение поделено на фрагменты прямоугольной формы – 4, 6, 9 и 12 частей), образцы картинок (неразрезанные изображения).

Количественная оценка результативности выполнения задания осуществлялась следующим образом:

- 5 баллов – отсутствие нежелательных коммуникативных средств;

- 4 балла – одно отклонение от нормы в коммуникативной деятельности;
- 3 балла – два отклонения от нормы в коммуникативной деятельности;
- 2 балла – три отклонения от нормы в коммуникативной деятельности;
- 1 балл – четыре и более отклонения от нормы в коммуникативной деятельности.

Отдельно оценивается каждая группа коммуникативных умений – организационные (направленные на выбор адресата и подготовку к коммуникативному акту), перцептивные (предполагающие восприятие и истолкование воспринимаемой информации), оперативные (направленные непосредственно на передачу сообщения).

Общая оценка вводится, как среднее арифметическое:

- 4-5 баллов – достаточный уровень коммуникативных навыков;
- 3-3,9 баллов – средний уровень коммуникативных навыков;
- меньше 3 баллов – низкий уровень коммуникативных навыков.

Третье задание на оценку коммуникативных навыков – «Ассоциативно-рисуночный тест для детей (тест Розенцвейга)».

Методика состоит из 24 заданий, на которых изображены лица людей, находящихся во фрустрационной ситуации. Слева изображен персонаж, произносящий слова, которые фрустрируют ребенка, изображенного справа. В рамках данного исследования акцент делался на оценке фрустрационной толерантности, внешней направленности агрессии и самостоятельности в разрешении конфликтов. Инструкция: На рисунке изображены люди. Мы составим короткий рассказ. Я начну рассказ словами одного человека, а ты закончишь его за мальчика (девочку).

Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.



По направлению реакции подразделяются на:

- Экстрапунитивные (E): реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

- Интропунитивные (I): реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

- Импунитивные (M): фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

- По типу реакции делятся на:

- Препятственно-доминантные (OD). Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

- Самозащитные (ED). Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

- Необходимо-упорствующие (NP). Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Если в ответе с экстрапунитивной, интропунитивной или импунитивной реакцией доминирует идея препятствия, добавляется значок «прим» (E', I', M'). Тип реакции «с фиксацией на самозащите» обозначается прописными буквами

без значка (Е, I, М). Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» обозначается строчными буквами (е, i, m).

Из комбинаций этих шести категорий получают девять возможных факторов оценки. За основу подсчёта всегда принимается явное значение слов субъекта, либо прозвучавшее первым. Таким образом, анализируются смысловое содержание речевых ответов детей. Ответы подсчитываются и количество определённого типа записывается в соответствующие графы таблицы профилей.

По первым трём заданиям баллы суммируются. По общему баллу определяется уровень развития коммуникативных навыков:

- 7-9 баллов – достаточный уровень;
- 4-6,9 баллов – средний уровень;
- 0-3,9 баллов – низкий уровень.

Для изучения самостоятельности чаще всего используется метод наблюдения.

Для того чтобы наблюдение было информативным, необходимо определить те параметры, которые в ходе него будут фиксироваться. Кроме того, для анализа результатов наблюдения желательно использовать балльную оценку наблюдаемых поведенческих проявлений самостоятельности детей.

На основании изучения специальной литературы, посвящённой проблеме самостоятельности подростков, мы выбрали ряд подлежащих фиксации дихотомических пар параметров наблюдения, присвоив им балльные оценки (таблица 2).

Таблица 2 – Дихотомические пары параметров наблюдения проявлений самостоятельности подростков

Наблюдаемое проявление самостоятельности	Оценка (в баллах)	Наблюдаемое проявление самостоятельности	Оценка (в баллах)
У ребёнка есть выраженные интересы, сам находит себе деятельность в зависимости от интересов	1	Ребёнок ничем не интересуется, часто просит взрослого придумать, что ему делать	0
Ребёнок часто стремится действовать самостоятельно, просит взрослого предоставить ему возможность действовать самому	1	Ребёнок не стремится делать что-то самостоятельно, легко, с удовольствием соглашается на выполнение взрослым того, что может сделать сам	0
Если ребёнок что-то задумал, его трудно переубедить отказаться от задуманного	1	Ребёнка легко можно убедить отказаться от задуманного, всегда соглашается делать то, что предлагает взрослый	0
Часто придумывает свой способ действия	1	Делает всегда только так, как научил его взрослый	0
При изменении условий деятельности легко сам находит новое решение	1	При изменении условий деятельности прекращает ее или ищет помощи у взрослого	0
Ребёнок может занять себя от 30 минут и более	1	Неспособен занять себя даже на 10-15 минут, требует включения взрослого в свою деятельность	0
Если чем-то занят, не отвлекается на посторонние предметы, звуки и т.д.	1	Часто отвлекается во время какой-либо деятельности	0
Достаточно часто может сдерживать себя, контролировать своё поведение	1	Не умеет сдерживать себя, контролировать своё поведение	0
Признаёт правила, предложенные взрослыми	1	Не признаёт правила, предложенные взрослым	0
Ребёнок не нуждается в постоянном контроле взрослого	1	Ребёнок требует постоянного контроля поведения и деятельности	0
Если сталкивается с какими-либо трудностями в деятельности, решает их сам, или обращается с конкретным вопросом к взрослому	1	Прекращает деятельность, как только сталкивается с какими-либо трудностями, мешающими достижению результата	0
Старается получить желаемый результат, доводит начатое дело до конца	1	Может бросить начатое дело, не получив результата, не может довести начатое дело до конца по разным причинам	0
Если результат не соответствует задуманному, будет переделывать. Для ребенка главное – выполнить задуманное или заданное взрослым задание хорошо	1	Если результат не соответствует задуманному, оставит всё как есть. Для ребёнка главное быстрее выполнить то, что задумал сам или предложил взрослый	0

## Окончание таблицы 2

Наблюдаемое проявление самостоятельности	Оценка (в баллах)	Наблюдаемое проявление самостоятельности	Оценка (в баллах)
Принимает помощь взрослого по необходимости, но сначала старается сделать всё сам	1	Всегда сразу принимает помощь взрослого, не стремится сделать всё сам	0
Следит за порядком в помещении, в котором находится, сам убирает игрушки, рабочее место по завершении занятий и т.д.	1	Не обращает внимания на окружающий его беспорядок, не проявляет собственной инициативы в наведении порядка	0
Самостоятельно одевается, умывается, ложится спать, следит за своим внешним видом	1	Требуется помощь взрослого, чтобы одеться, умыться, лечь спать, исправить непорядок во внешнем виде	0

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что коммуникативные умения воспитывающихся подростков характеризуется рядом специфических особенностей.

Данные заполнения коммуникативного листа представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики коммуникативных навыков подростков с применением «Коммуникативного листа»

Имя	Параметры речевого общения	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Виталий	- здороваются;	1		
	- обращается к собеседнику;		0,5	
	- отвечает на вопросы;	1		
	- задает вопросы;		0,5	
	- выражает просьбу;			0
	- не перебивает;	1		
	- прощается.		0,5	
Владислав	- здороваются;			0
	- обращается к собеседнику;		0,5	
	- отвечает на вопросы;			0
	- задает вопросы;			0
	- выражает просьбу;			0

## Окончание таблицы 3

Имя	Параметры речевого общения	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Владислав	- не перебивает;		0,5	
	- прощается.		0,5	
Анна	- здоровается;		0,5	
	- обращается к собеседнику;			0
	- отвечает на вопросы;		0,5	
	- задает вопросы;			0
	- выражает просьбу;		0,5	
	- не перебивает;		0,5	
	- прощается.			0
Марина	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;	1		
	- отвечает на вопросы;	1		
	- задает вопросы;		0,5	
	- выражает просьбу;		0,5	
	- не перебивает;		0,5	
	- прощается.	1		
Олег	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;		0,5	
	- отвечает на вопросы;	1		
	- задает вопросы;		0,5	
	- выражает просьбу;	1		
	- не перебивает;		0,5	
	- прощается.	1		
Эльвира	- здоровается;		0,5	
	- обращается к собеседнику;		0,5	
	- отвечает на вопросы;		0,5	
	- задает вопросы;			0
	- выражает просьбу;		0,5	
	- не перебивает;		0,5	
	- прощается.	1		

Данные таблицы 3 указывают на то, что двое из шести воспитанников имеют достаточный уровень развития речевого общения. Это выражается в том, что дети всегда здоровались с воспитателем, (учителем), с работниками интерната, задавали вопросы, не перебивали, в конце дня прощались.

Трое подростков из шести показали средний уровень развития речевого общения. Практически все здоровались, как с преподавателем, так и с работниками интерната. Они задавали вопросы своим друзьям, например, «Давай вместе сделаем?», «Пойдем на прогулку?». Иногда дети перебивали друг друга. В основном все дети прощаются, когда кто-то уходит домой, однако иногда им надо об этом напоминать.

Один подросток продемонстрировал низкий уровень развития речевого общения.

Результаты применения методики «Совместное складывание картинок» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики коммуникативных навыков с применением методики «Совместное складывание картинок»

Действия	Партнеры					
	Виталий	Анна	Владислав	Марина	Олег	Эльвира
Организационные	4	4,5,7	5	7,2	6,5	5
Оценка	4	2	4	3	3	4
Перцептивные	1	3		5,4		6
Оценка	4	4	5	3	5	4
Оперативные	-	-	2,6	5	-	-
Оценка	3	2	3	4	5	3
Уровень владения коммуникативными умениями	3,6 средний	2,6 средний	4 достаточный	3,3 средний	4,3 достаточный	3,6 средний

Анализ выполнения второго задания – «Совместное складывание картинок», показал, что две трети подростков имеют средний уровень владения коммуникативными навыками, одна треть имеет достаточный уровень (2 ребенка).

Данные о выполнении подростками теста Розенцвейга представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования коммуникативных навыков с применением «Ассоциативно-рисуночного теста» Розенцвейга.

Направление реакции	Тип реакции			
	OD	ED	NP	Сумма
Е	9	43	16	68
І	3	11	5	19
М	7	0	7	14
Сумма	19	54	28	

Данные таблицы 5 свидетельствуют о том, что у обследованных подростков имеется преобладание экстрапунитивных реакций (Е), их число доминирует, как в целом, так и по каждому испытуемому. Внешне обвиняющие реакции преобладают, их 68 %.

Самообвиняющих реакций (І) несколько больше, чем реакций, рассматривающих слабую фрустрацию как малозначащую (М).

Полностью доминирующим типом ответной реакции являются эгозащитные реакции (ED) их 54 % от общего числа. Так же, видно, что реакций, направленных на удовлетворение потребностей (NP) выше, чем реакция с фиксацией на препятствие (28 % к 19 %).

Среди наиболее часто встречающихся реакций на фрустрацию (Е) преобладают экстрапунитивные реакции самозащитного типа Е (ED). Например, «Нет, не отдам»; «Ты виноват»; «Нет, я веду себя не плохо». Таких ответов 43% от общего числа. Данная группа реакций отражает уязвимость личности, которая сочетается с неадекватной самооценкой, стремлением находить выход из ситуации в грубой форме, возлагая вину на любого другого человека.

На основе полученных результатов в ходе выполнения заданий и проведенного наблюдения были определены уровни сформированности

коммуникативных умений у подростков с нарушением интеллектуального развития. Было выделено три уровня.

Достаточный уровень – выражается в умении поддерживать контакты, проявлять уважение в общении к своим сверстникам, взрослым, интерес к друзьям, их состоянию, поддерживать зрительный контакт с собеседником, умение задавать вопросы и выражать свои предпочтения.

Средний уровень – коммуникативные умения сформированы недостаточно. Это выражается в том, что подростки не всегда уважительно относятся к друг другу. Иногда неохотно делятся своими вещами. Они усвоили некоторые правила общения (здороваются, задают друг другу вопросы, не мешают своему партнеру выполнять задания).

Низкий уровень – коммуникативные умения развиты недостаточно, фрагментарно. Они не употребляют в речи вежливых слов (здороваются/прощаются). Не извиняются, если совершили ошибку. К сверстнику обращаются «Эй», или используя обидные слова. Так же они проявляют равнодушие к своим и чужим ошибкам/успехам, не смотрят в глаза собеседнику. Так же они могут мешать выполнять задание своему партнёру.

Распределение обследованных подростков по уровням развития коммуникативных навыков представлено на рисунке 1.



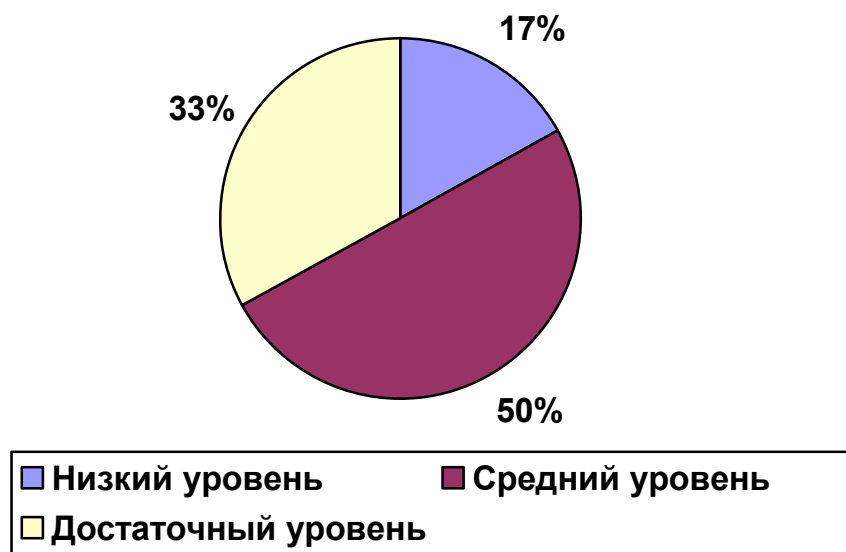


Рисунок 1 – Долевое распределение испытуемых по уровням развития коммуникативных умений

Таким образом, большинству подростков необходимо совершенствование коммуникативных навыков, как одного из ведущих компонентов социальной компетентности.

По индивидуальным суммам набранных баллов в ходе оценки самостоятельности, которая осуществлялась на протяжении двух недель, подростки распределились по трём группам:

- 1) Группа подростков с высоким уровнем самостоятельности – 13-16 баллов;
- 2) Группа подростков со средним уровнем самостоятельности – 8-12 баллов;
- 3) Группа подростков с низким уровнем самостоятельности – 0-7 баллов.

Результаты наблюдений показали, что долевое распределение подростков в исследуемой выборке таково (рисунок 2):

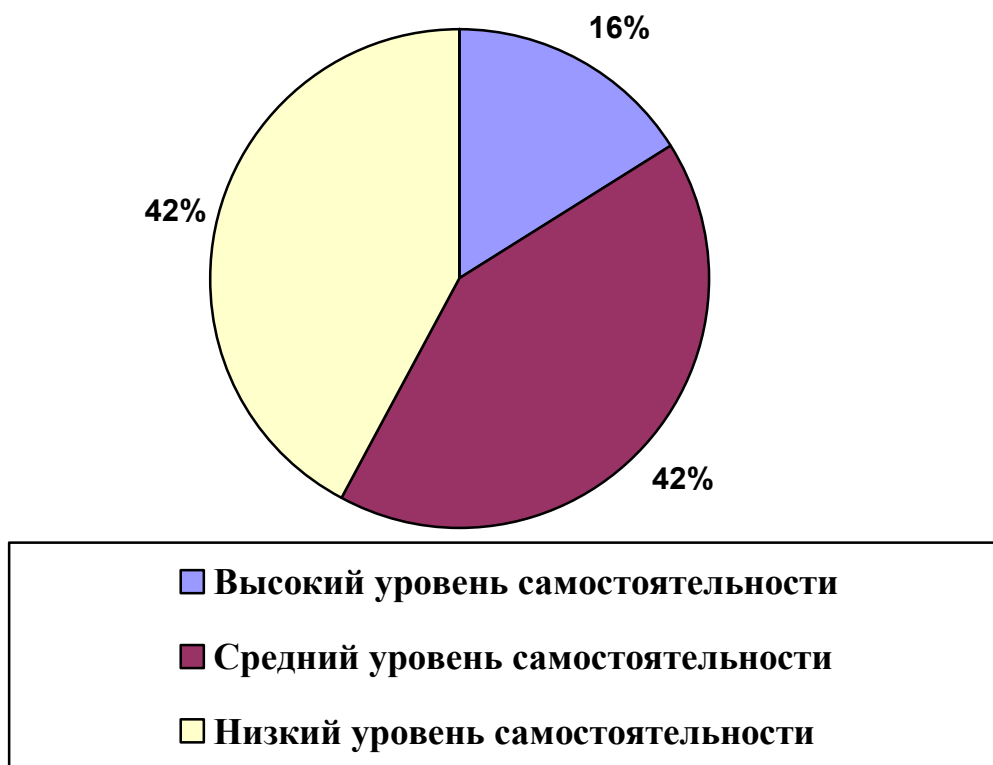


Рисунок 2 – Распределение подростков по уровням самостоятельности

Данные, отображённые на рисунке 2.2, свидетельствуют о том, что в исследуемой группе подростков высоким уровнем самостоятельности обладает только один человек.

У этого подростка выражена потребность в самостоятельности при осуществлении им поведения и деятельности. Он обладает необходимыми умениями самоорганизации деятельности, при её выполнении опирается, главным образом, на собственные суждения, личностные качества, что в педагогической психологии принято называть автономным типом субъектной саморегуляции.

Подросток способен самостоятельно ставить цели деятельности и в достаточной мере осознанно планировать своё поведение, выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем.

В новых условиях способен быстро оценить изменение значимых условий и легко перестроить планы и программы исполнительских действий и поведения.

Остальные подростки распределились в равных долях по категориям «подростки с низким уровнем самостоятельности» и «подростки со средним уровнем самостоятельности».

Процессы субъектной саморегуляции у подростков с низким уровнем самостоятельности характеризуются несовершенными структурно-функциональными компонентами. Такой тип субъектной саморегуляции в педагогической психологии обозначается, как «зависимый тип».

Такие дети, как правило, не могут определить правильность выбранного им способа действий или оценить значимость того или иного фактора, влияющего на успешность деятельности, не умеют сами критически проанализировать полученные результаты и т.д., в результате им часто приходится обращаться за помощью к более успешным сверстникам или взрослым.

У этих подростков потребность в планировании развита слабо, планы часто нереальны и изменчивы, в связи с чем, поставленная цель достигается редко. Цели ситуативны и обычно заданы кем-то другим.

У таких подростков наблюдаются резкие перепады отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий.

Подростки этой категории более импульсивны, они действуют путём проб и ошибок, причём ребёнок не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям, что ведёт к резкому ухудшению качества достигаемых результатов, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей.

Подростки с низкими показателями развития самостоятельности в меняющихся обстоятельствах и ситуациях неопределённости (когда направление их деятельности не задано извне) чувствуют себя неуверенно. В результате у таких детей неизбежно возникают регуляторные сбои в

выполнении деятельности, которую они даже не пытаются организовать самостоятельно.

Что касается подростков со средним уровнем самостоятельности, то для них характерны эпизодические проявления стремления к самоорганизации и самоконтролю собственной деятельности. Однако говорить о том, что они готовы к полноценному, результативному труду без помощи со стороны взрослого или более успешных сверстников, не приходится.

Таким образом, мы видим, что на момент проведения исследования большинство подростков с лёгкой умственной отсталости, за которыми осуществлялось наблюдение, нуждаются в организации целенаправленной работы по корректировке актуального уровня развития у них такого компонента социальной компетентности, как самостоятельность.

## **2.2 Разработка мероприятий по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность**

Выявленные нами уровни самостоятельности подростков с умственной отсталостью и специфические черты их коммуникативной компетентности свидетельствуют о том, что имеет место объективная необходимость в корректировке актуального уровня самостоятельности подавляющего их большинства, а также в совершенствовании коммуникативных навыков.

В этой связи разработка мероприятий по совершенствованию социальных навыков подростков с лёгкой степенью умственной отсталости требует создания таких условий, которые способствовали бы развитию у подростков самостоятельности, прежде всего, в осуществлении повседневных видов деятельности, а также коммуникативных умений, которые сопровождают осуществление повседневных видов деятельности.

В качестве основополагающего средства создания таких условий выступает совместная деятельность подростков.

Проанализировав литературные источники, посвящённые организации продуктивной занятости подростков в совместной деятельности, мы обнаружили, что наибольшим развивающим потенциалом обладают такие формы организации совместной деятельности, как трудовой отряд и волонтёрское объединение.

В «чистом» виде каждый из них применить на группе подростков с интеллектуальным недоразвитием представляется затруднительным в виду крайней неустойчивости их интересов и мотивации.

Поэтому было принято решение об объединении участников исследования в трудовой отряд волонтёров. Другими словами, мы объединили две высокопродуктивных формы совместной деятельности в одну: трудовая деятельность станет ключевым фактором развития самостоятельности, волонтёрская – ключевым фактором развития коммуникативных умений.

Цель деятельности трудового отряда волонтёров – корректировка «западающих» компонентов самостоятельности и коммуникативной компетентности через приобщение к положительно оцениваемому хозяйственно-бытовому труду в социально одобряемом контексте.

Достижение поставленной цели предполагает прохождение трёх этапов:

- 1) Определение методов и приёмов, направленных на развитие самостоятельности и коммуникативных навыков у детей в хозяйственно-бытовом социально значимом труде;
- 2) Определение видов работ, объединяемых понятием «хозяйственно-бытовой труд» и доступных подросткам с лёгкой степенью умственной отсталости;
- 3) Определение критериев оценки результативности работы по формированию и развитию у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости самостоятельности и коммуникативных умений.

Непосредственное осуществление деятельности по развитию социальных навыков (самостоятельности и коммуникативных компетенций) через

хозяйственно-бытовой труд в формате волонтерства предполагает решение следующих задач:

- 1) Создание педагогических ситуаций, направленных на развитие социальных навыков у подростков в социально значимом хозяйственно-бытовом труде.

- 2) Создание педагогических условий в группе для формирования социальных навыков у подростков в социально значимом хозяйственно-бытовом труде.

- 3) Формирование эмоционально-положительного отношения у подростков к социально значимому хозяйственно-бытовому труду.

Формы организации хозяйственно-бытовой деятельности подростков соответствуют возрастным особенностям: индивидуальная, парная, подгрупповая, совместная, коллективная.

Особое внимание уделено созданию благоприятной эмоциональной обстановки, способствующей развитию интереса подростков к волонтерской трудовой деятельности.

В ходе реализации мероприятий по созданию и организации деятельности трудового отряда волонтеров подростки с лёгкой степенью умственной отсталости выполняли следующие виды работ:

- 1) Помогали детям с младших отделений содержать в порядке свои игрушки, настольные игры; протирать их сырой тряпкой; мыть некоторые игрушки (целлулоидные, резиновые).

Трудовой отряд волонтеров приходил в группу младших детей, и подростки показывали, как быстро и умело они сами справляются с такими действиями, а затем подключали их к этой деятельности.

Участие в разновозрастном общении и совместном хозяйственно-бытовом труде позволяло подросткам освоить социально приемлемые формы демонстрации своей взрослости.

- 2) Стирали мелкие личные вещи (носки, ленточки, носовые платки), и т.п. Такая работа способствовала расширению спектра социально-бытовых

навыков, которые пригодятся нынешним подросткам в их самостоятельной жизни, а положительное подкрепление со стороны взрослых (обязательная похвала и акцентирование внимание на том, что ребёнок сделал это самостоятельно) способствовало развитию мотивации к труду и преодолению имеющихся признаков вторичного дефекта в их развитии.

3) Убрали и мыли посуду в столовой после завтрака и обеда.

Дежурства трудового отряда волонтеров осуществлялись 2 раза в неделю.

4) Учили детей из младшей группы делать поделки (Вышивка крестиком, поделки из пластилина, бумаги).

5) Участвовали в уборке территории интерната.

6) Участвовали в посадке растений на территории (делали клумбы и грядки, садили цветы, овощи)

Подростки, видя значимость того, что делают, и, получая слова благодарности, стремились к тому, чтобы проявлять в этом виде деятельности больше активности и инициативы.

Деятельность трудового отряда волонтеров осуществлялась в течение полутора месяца после чего можно было оценить первичные её результаты.

### **2.3 Результаты первичной апробации мероприятий по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность**

Оценку результатов специально организованной совместной деятельности по развитию у подростков социальных навыков следовало производить с применением того же инструментария, который использовался при первичной диагностике, с тем, чтобы можно было сопоставить результаты двух диагностических срезов и сделать выводы о том, насколько результативными оказались предложенные мероприятия.

Однако из программы контрольного эксперимента был исключён тест Розенцвейга, так как он выявляет устойчивые, сформировавшиеся на

протяжении длительного периода поведенческие реакции на ситуации фрустрации.

Очевидно, что длительность формирующего эксперимента была недостаточной для того, чтобы кардинально поменять сложные поведенческие установки, поэтому применение данной диагностической методики при контрольной оценке мы сочли не совсем корректным.

Данные повторного заполнения коммуникативного листа представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты повторной диагностики коммуникативных навыков подростков с применением «Коммуникативного листа»

Имя	Параметры речевого общения	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Виталий	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;	1		
	- отвечает на вопросы;	1		
	- задает вопросы;		0,5	
	- выражает просьбу;		0,5	
	- не перебивает;	1		
	- прощается.	1		
Владислав	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;		0,5	
	- отвечает на вопросы;		0,5	
	- задает вопросы;			0
	- выражает просьбу;			0
	- не перебивает;		0,5	
	- прощается.	1		
Анна	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;		0,5	
	- отвечает на вопросы;		0,5	
	- задает вопросы;		0,5	
	- выражает просьбу;		0,5	
	- не перебивает;	1		
	- прощается.	1		
Марина	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;	1		



Окончание таблицы 6

Имя	Параметры речевого общения	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Марина	- отвечает на вопросы;	1		
	- задает вопросы;		0,5	
	- выражает просьбу;	1		
	- не перебивает;	1		
	- прощается.	1		
Олег	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;		0,5	
	- отвечает на вопросы;	1		
	- задает вопросы;		0,5	
	- выражает просьбу;	1		
	- не перебивает;		0,5	
	- прощается.	1		
Эльвира	- здоровается;	1		
	- обращается к собеседнику;	1		
	- отвечает на вопросы;		0,5	
	- задает вопросы;			0
	- выражает просьбу;		0,5	
	- не перебивает;	1		
	- прощается.	1		

Данные таблицы 6 указывают на то, что речевые навыки коммуникации заметно улучшились.

Абсолютное большинство подростков, здороваются и прощаются со сверстниками и взрослыми без напоминаний и указаний.

Кроме того, активизировалась функция обращения к собеседнику, что исключительно важно для продуктивного межличностного общения.

У многих подростков улучшились навыки участия в диалоге: они стали сами задавать вопросы и отвечать на те, вопросы, которые задают им.

Ещё одно заметное улучшение наблюдается в плане выражения просьбы. В ходе наблюдения за подростками было отмечено, что они выражают просьбу с соблюдением всех норм просоциального коммуникативного поведения. Более того, они начали обращаться друг к другу с просьбами не только сугубо деятельностного характера (помочь выполнить какую-то работу и т.п.), но и с

просьбами эмоционально-личностного характера, связанными с общением («Посиди со мной», «Пойдем вместе на прогулку пожалуйста» и т.п.).

На момент повторной диагностики низкий уровень развития речевого компонента коммуникативной компетентности не зафиксирован ни у одного из подростков, участвовавших в эксперименте

Результаты применения методики «Совместное складывание картинок» представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты повторной диагностики коммуникативных навыков с применением методики «Совместное складывание картинок»

Оценка в баллах по типам действий	Партнеры					
	Виталий	Анна	Владислав	Марина	Олег	Эльвира
Организационные	5	3	4	4	5	4
Перцептивные	4	4	5	4	5	4
Оперативные	3	3	4	4	5	4
Уровень владения коммуникативными умениями	4 достаточный	3,3 средний	4,25 достаточный	4 достаточный	5 достаточный	4 достаточный

При повторной пробе с применением методики «Совместное складывание картинок» обнаружилась положительная динамика в развитии всех типов действий: организационных, перцептивных и оперативных.

Единственным подростком, кто не повысил значительно свой уровень коммуникативных умений, сопутствующих осуществлению совместной деятельности, оказалась Анна. Вместе с тем, нельзя не отметить следующее: несмотря на то, что Анне не удалось выйти за пределы среднего уровня развития этих коммуникативных компетенций, она всё же улучшила свой индивидуальный показатель по организационным и оперативным действиям.

Таким образом, на момент проведения повторной диагностики распределение подростков экспериментальной группы по уровням владения коммуникативными умениями, сопутствующими осуществлению ими совместной деятельности, выглядит так (рисунок 3):



Рисунок 3 – Распределение подростков по уровням развития коммуникативных умений, сопутствующих совместной деятельности

На основе полученных результатов в ходе выполнения заданий и проведенного наблюдения были определены уровни сформированности коммуникативных умений у подростков с нарушением интеллектуального развития после проведения формирующего эксперимента по включению их в продуктивную совместную деятельность, которая осуществлялась в форме организации работы трудового отряда волонтеров.

Распределение обследованных подростков по уровням развития коммуникативных навыков представлено на рисунке 4.

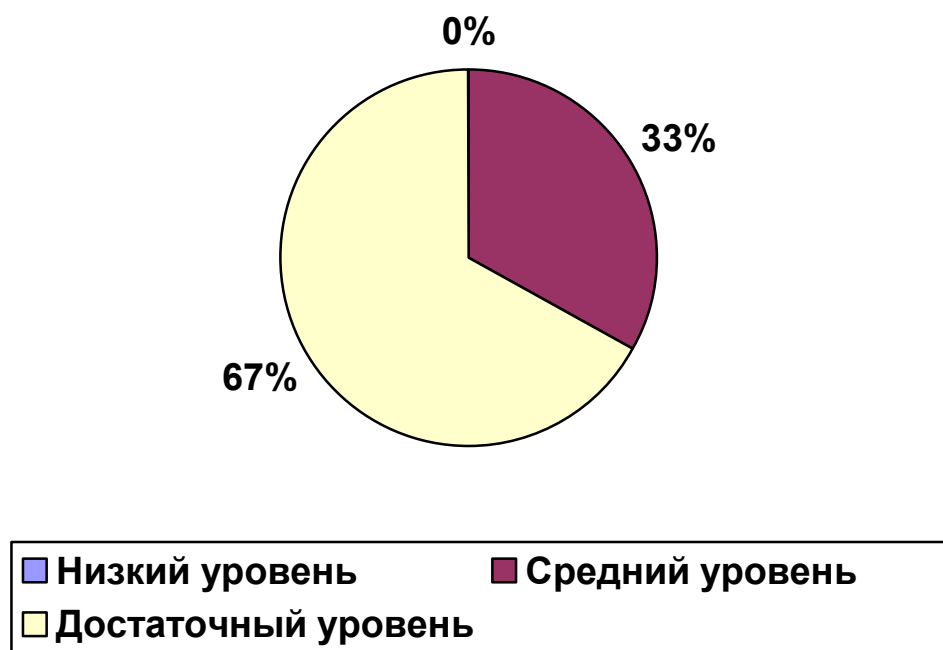


Рисунок 4 – Долевое распределение испытуемых по уровням развития коммуникативных умений после формирующего эксперимента

По всей совокупности данных повторной диагностики состояния коммуникативных навыков зафиксировано увеличение доли подростков с достаточным для полноценных повседневных межличностных коммуникаций уровнем развития коммуникативных компетенций, полное отсутствие тех, чей уровень развития коммуникативных умений препятствует межличностным коммуникациям и соразмерное уменьшение доли подростков, чей уровень коммуникативных навыков ещё нуждается в совершенствовании.

Следует отметить, что это – первичные данные, и достигнутый результат, вполне возможно, нельзя назвать устойчивым. Однако при условии продолжения работы по организации совместной деятельности экспериментальной группы в предложенной и в других формах прогрессивные изменения будут закрепляться.

Что касается результатов повторной диагностики самостоятельности подростков, то они оказались следующими (рисунок 5):



Рисунок 5 – Распределение подростков по уровням самостоятельности после формирующего эксперимента

Среди участников эксперимента не оказалось ни одного, чей уровень самостоятельности характеризовался бы полной зависимостью от внешних указаний и инструкций, безынициативностью и прочими атрибутами низкого уровня самостоятельности.

Те подростки, которым раньше был свойственен низкий уровень самостоятельности, переместились в категорию подростков со средним уровнем самостоятельности.

Один подросток, ранее демонстрировавший средний уровень развития самостоятельности, достиг высокого уровня.

Заметим, что самостоятельность – это не просто совокупность внешних признаков способности к выполнению каких-либо действий без помощи и поддержки со стороны.

Самостоятельность – это интегральное (стержневое) качество личности, которое показывает, насколько выражена потребность личности в

самостоятельности при осуществлении деятельности и в поведении, насколько развита способность к самоорганизации и саморегуляции.

Для здоровых подростков потребность в самостоятельности естественна, а борьба за самоорганизацию и саморегуляцию, протест против внешних указаний – норма. Применительно к детям с умственной отсталостью ситуация складывается иначе, что значительно препятствует их социальному развитию.

Достигнутые на момент завершения формирующего эксперимента показатели развития самостоятельности у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости, включённых в мероприятия формирующего этапа педагогического эксперимента, так же нуждаются в закреплении и дальнейшем совершенствовании.

Результаты повторной диагностики уровня развития таких важнейших социальных компетенций, как самостоятельность и коммуникативные умения, свидетельствуют о подтверждённости выдвинутой нами гипотезы: целенаправленная организация совместной деятельности подростков с лёгкой степенью умственной отсталости способствует положительной динамике в развитии их социальных навыков.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего исследования являлось исследование влияния совместной деятельности на развитие социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

В качестве объекта исследования выступал процесс развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

Предметом исследования было участие в совместной деятельности как средство развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы были решены следующие задачи:

- 1) Изучены психолого-педагогические особенности подростков с лёгкой степенью умственной отсталости;
- 2) Выявлены особенности социальной ситуации развития умственно отсталых подростков;
- 3) Определены ключевые характеристики совместной деятельности как условия формирования социальной компетентности;
- 4) Проведено первичное (констатирующее) исследование актуального уровня развития социальных навыков у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости;
- 5) Разработаны и реализованы мероприятия по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность;
- 6) Проанализированы результаты первичной апробации мероприятий по включению подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в совместную деятельность.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента оценивался уровень сформированности основополагающих компонентов социальной компетентности подростков – самостоятельности и коммуникативных умений.

В ходе констатирующего эксперимента обнаружился дефицит умений осуществлять межличностные коммуникации с соблюдением требований к социально одобряемому поведению и достигать продуктивного взаимодействия.

Первичная диагностика уровня развития самостоятельности позволила зафиксировать у подавляющего большинства подростков недостаточности саморегуляционного компонента деятельности и потребность в помощи и контроле со стороны.

Данные констатирующего этапа указывали на неблагоприятный прогноз дальнейшей социальной адаптации, особенно на этапе начала самостоятельной жизни подростков.

Целью формирующего эксперимента являлось включение подростков в продуктивную совместную деятельность, содержание которой богато опытом межличностных коммуникаций, требует постоянного совершенствования коммуникативных навыков и участия в разнообразных видах хозяйственно-бытового труда, сопряжённого с необходимостью проявлять активность, усилия, самоконтроль.

В ходе формирующего эксперимента из подростков с лёгкой степенью умственной отсталости был сформирован трудовой отряд волонтеров, который занимался общественно значимой, преимущественно, хозяйственно-бытовой, трудовой деятельностью.

Мы предполагали, что целенаправленная организация совместной деятельности подростков с лёгкой степенью умственной отсталости способствует положительной динамике в развитии их социальных навыков.

По завершении формирующего эксперимента была проведена контрольная диагностика уровня развития коммуникативных умений и самостоятельности, которая подтвердила состоятельность выдвинутой нами гипотезы и позволила зафиксировать наличие положительной динамики в развитии у подростков – участников педагогического эксперимента коммуникативных компетенций и самостоятельности.



Результаты контрольного эксперимента следует считать промежуточными, в виду того, что для достижения устойчивой положительной динамики в развитии социальных навыков, так же, как и в развитии познавательных способностей, умственно отсталым подросткам требуется больше времени и усилий, нежели их здоровым сверстникам.

Вместе с тем, успешность первичной апробации предложенных нами мероприятий указывает на высокий потенциал эффективности применения совместной деятельности в качестве средства развития социальной компетентности подростков с лёгкой степенью умственной отсталости.

## СПИСОК ИСПОЗЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2008.
2. Айрис Д.Э. Ребенок и сенсорная интеграция: Понимание скрытых проблем развития: с практ. рекомендациями для родителей и специалистов: [пер. с нем.] / Э. Д. Айрис при участии Д. Роббинса. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2010. – 268 с.
3. Акимова Т.А. Особенности социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 209-210.
4. Альтернативная коммуникация: методический сборник [Электронный ресурс] / автор-составитель Е.А. Штягинова. - Новосибирск, 2012. – Режим доступа: <http://www.downsyndrome.ru/files/oogo/File/al'ternativnaya%20kommunikatsiya.pdf>.
5. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалёва. – М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004.
7. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для высш. шк. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997.
8. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. – М.: ИКП РАО, 2000.
9. Бардышевская М. К. Невербальная коммуникация у детей с нарушениями общения и эмоциональной депривацией // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 33-42.
10. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. – М.: УМК

«Психология», 2003.

11. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, А. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Изд-во «Союз».

12. Березин Ф.Б. Психическая и психофизическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988.

13. Блейхер В.М. Клиническая патопсихология. Руководство для врачей и клинических психологов / В.М. Блейхер, И.В. Крук, С.Н. Боков. – М.; Воронеж: МПСИ, 2002.

14. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Ин-та практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.

15. Боулби, Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003.

16. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Медицина, 1988.

17. Вартанян, И.А. Вопросы функциональной асимметрии мозга / И. А. Вартанян. – М.: Наука, 1988.

18. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1986.

19. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.

20. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под. ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.

21. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Основы дефектологии / Под. ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983.

22. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. – М., 2010.

23. Гобозов И. А. Социальная философия / И. А. Гобозов. - М.: Академический Проект, 2010.

24. Голышева И. А., Сбитнева Е. С. К вопросу о диагностике социальной компетентности у младших школьников // Молодой ученый. –

2016. – №3. – С. 802-805.

25. Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. – Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004.

26. Диагностика коммуникативных особенностей личности: Методические рекомендации / Магнитогорск, пед. ин-т; Сост. Л. И. Савва, Е. Ю. Семькина. – Магнитогорск, 1998.

27. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: метод. пособие для практ. психологов / Е.О. Смирнова и др. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2005.

28. Донцов А.И. Разработка критериев анализа совместной деятельности / А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 61-71.

29. Екжанова Е.А. Консультирование семьи по поводу сложностей во взаимоотношениях с детьми // Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Академия, 2004. – С. 166- 185.

30. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

31. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: дис. в виде научного доклада ... д-ра психол. наук / А.Л. Журавлев. – М., 1999.

32. Забрамная С.Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.

33. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. – М.: Академический проект: Трикста, 2005.

34. Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М.: МГУ, 1980.

35. Кабанова О.И. Межпредметные связи на уроках русского языка и

СБО как средство формирования социально адаптивной личности ребенка с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 133.

36. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983.

37. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие: [пер. с нем.] / У. Кислинг; под ред. О. В. Ключковой. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2011. – 236 с.

38. Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. – М.: Владос, 2004.

39. Коголовская А.С. Особенности реабилитации детей-инвалидов с использованием канистерапии // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2013. – № 1. – С. 41-46.

40. Конецкая В.П. Социология коммуникации. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 302 с.

41. Коррекционная работа во вспомогательной школе: методические рекомендации / под ред. Л. П. Митюрина. – Челябинск, 1992.

42. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: учеб. пособие для студентов пед. вузов по спец. «Логопедия» / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: Центр гуманит. литературы «РОН»: В. Секачев, 2002. – 157 с.

43. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976.

44. Куприянов В.В. Лицо человека: анатомия, мимика / В. В. Куприянов, Г. В. Стовичек. – М.: Медицина, 1988.

45. Лазуренко С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 26-33.

46. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб.

пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.

47. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

48. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983.

49. Лисина М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009.

50. Лишин О.В. Изменение отношения к человеку в процессе участия подростков и юношества в военно-поисковой работе // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3 (4). – С. 45-49.

51. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003.

52. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: пособие для учителя-дефектолога / Под ред. С. Н. Шаховской. – М.: Парадигма, 2012..

53. Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ise.iip.net>

54. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2004.

55. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2003.

56. Мастюкова Е.М. Этиология нарушений речи // Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / Под ред. Л.С. Волкова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитр. изд. центр ВЛДАОС, 2009. – С. 41-56.

57. Матюх И.В. Определение образовательного маршрута детей трёхлетнего возраста в условиях специального (коррекционного) учреждения V вида // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве: сб. научн. ст. по мат-лам

международной научно-практ. конф. (18-20 апреля 2013 г.) – М.: МГПУ, 2013. – С. 99-104.